

Was versteht man unter Hörverstehen? Sprachphilosophische und sprachdidaktische Überlegungen zu einem Fertigkeitsbegriff

Willi Lange

1. Einleitung

Befragt man Fremdsprachenlerner nach dem Beliebtheitsgrad von Übungsbereichen, so stehen Hörverstehensübungen eher am unteren Ende der Skala. Die Gründe dafür sind vielfältig, aber besonders häufig wird der Druck genannt, der sich durch das fremdgesteuerte Tempo ergibt. Hierzu eine typische Äußerung einer Lernerin: "Während ich Bedeutungen der unbekannten Wörter und Redewendungen in Hörtexten überlege, laufen sie ohne Pause weiter. Dann kann ich nicht mehr folgen."⁽¹⁾ Werden Fremdsprachenlehrer befragt, so zeigt sich eine Mischung aus theoretischer Anerkennung der Wichtigkeit und praktischer Vernachlässigung⁽²⁾. Liest man wissenschaftliche Arbeiten zum Thema, so wird häufig die Komplexität des Gegenstandes hervorgehoben⁽³⁾. Auffällig ist auch, daß man oft den Mangel an empirisch orientierten Arbeiten beklagt⁽⁴⁾. Schließlich wird nicht selten betont, daß Verstehen eine wichtige subjektive Komponente hat, die wissenschaftlich schwer in den Griff zu bekommen ist, z.B. bei Swaffer/Bacon (1993, 126), in extremer Form bei Solmecke (1993, 25): "Verstehen ist keine Sache des Alles oder Nichts. Wann eine

Äußerung als verstanden gelten kann, ist demnach nicht allgemeingültig festzulegen, ist außer vielleicht bei Rezepten oder Gebrauchsanleitungen — keine 'objektivierbare Größe' [...] sondern ist abhängig sowohl von der Mitteilungsabsicht des Sprechers/Schreibers als auch — und das ist in diesem Zusammenhang besonders wichtig — von der Verstehensabsicht des Hörers/Lesers, die bereits vor Kenntnisaufnahme des Textes vorhanden sein, aber auch durch den Text erst geweckt werden kann [...]. Ein Text ist also dann verstanden, wenn der Rezipient mit seiner Verstehensleistung zufrieden ist."

Wenn dem Hörverstehen, wie bei Schumann (1994, 244) eine zentrale Rolle im Kommunikationsprozeß zugeschrieben wird und deshalb zu den Basisfertigkeiten in der Fremdsprachendidaktik zählt, so lohnt es sich sicher zu prüfen, was man unter dieser Basisfertigkeit versteht. Ziel dieser Arbeit ist es, Grundvorstellungen für eine empirisch orientierte Arbeit in diesem Bereich zu schaffen.

2. Wissenschaftliche Traditionen des Verstehens

Nicht jede menschliche Tätigkeit richtet sich am Verstehen aus, doch darf man behaupten, daß jede wissenschaftliche Tätigkeit das Verstehen zum Ziel hat. Je nach dem Erkenntnisgegenstand und Erkenntnisinteresse sind die Methoden und Ergebnisse natürlich sehr unterschiedlich. Man denke hier nur, um zwei Extreme anzuführen, an die Volkswirtschaft und die Psychoanalyse. In der Volkswirtschaft geht es darum, wirtschaftliche Zusammenhänge und Prozesse zu verstehen. Verstehen heißt hier zum Beispiel, um eine aktuelle Fragestellung herauszugreifen, das Verhalten der am Markt Beteiligten beschreiben und modellhaft erklären zu können⁽⁵⁾. Verstehen reicht bis zur (verifizierbaren/falsifizierbaren) Prognose. In der Psychoanalyse geht es darum, Menschen zu verstehen, und die Psychoanalyse ist entweder ein Instrument, sich selbst zu verstehen und zu befreien, oder un-

ter therapeutischen Gesichtspunkten die Mobilisierung unbewußter Kräfte und das Aufzeigen von Alternativen im Patienten. Auf der Seite des Therapeuten sind hier Erfahrung und die "Fähigkeit, einen anderen Menschen zu verstehen" besonders wichtig. Verstehen geht über in Empathie oder Menschenliebe⁽⁶⁾.

Es gibt nun zahlreiche Ansätze, die das sprachliche Verstehen selbst zum Gegenstand gewählt haben. Da sind vor allem die Hermeneutik, die sich besonders oft mit dem Verstehen von schriftlichen Texten über einen historischen Abstand hinweg beschäftigt hat⁽⁷⁾ und die Sprachphilosophie zu nennen, die seit der Antike die Frage nach der Bedeutung sprachlicher Zeichen gestellt hat. Ich möchte hier im Zusammenhang mit fremdsprachlichem Hörverstehen nur zwei Ansätze der Sprachphilosophie herausgreifen: die Semiotik von U. Eco und die Spätphilosophie von L. Wittgenstein. Die kurzen Charakterisierungen werden im Verlauf der weiteren Argumentation wichtig sein.

2.1. Zeichenbedeutung und Verstehen bei U. Eco

In der klassischen Zeichenlehre ist ein Zeichen etwas, was für etwas anderes steht (*aliquid stat pro aliquo* im Sinne von Augustinus); d.h. ein Zeichen ist eine Beziehung zwischen zwei Objekten, dem Signifikanten und seinem Signifikat. Charles S. Peirce (1976, 520) dagegen meint, daß das, was er Semiose nennt, im Gegensatz zu dieser Beziehung zwischen zwei Objekten eine Aktion oder ein Einfluß ist, der aus einer Kooperation dreier Objekte besteht oder diese einschließt, nämlich "ein Zeichen, sein Objekt und sein Interpretant, wobei dieser trirelative Einfluß auf keinerlei Weise in Aktionen zwischen je zwei Objekten aufgelöst werden kann."

Eco (1985) versucht zu zeigen, daß eine Alternative zwischen einer unendlichen Interpretation im Sinne von Peirce und einer (klassischen) Lehre der Zeichen nicht unvereinbar ist: "Das Zeichen ist der Ursprung des semiotischen Prozesses, und es besteht keine Opposition zwischen

dem 'Nomadentum' der Semiose (und der interpretatorischen Aktivität) und der vorgeblichen Starre und Unbeweglichkeit des Zeichens. Der Zeichenbegriff muß von der trivialen Identifikation mit der codierten Äquivalenz und Identität befreit werden; der semiotische Interpretationsprozeß befindet sich im unmittelbaren Kern des Zeichens." (Eco (1985, 12f.)

Das Prinzip der Interpretation besagt, "ein Zeichen ist etwas, durch das wir, indem wir es kennen, etwas mehr wissen" (Peirce). Viele Texte haben zweifellos vielfachen möglichen Sinn, aber es ist nach Eco immer noch möglich zu unterscheiden, welcher gewählt werden muß, wenn man im Lichte eines vorgegebenen Themas an den Text herangeht.

Moderne Interpretationstheorien kann man auf einem Kontinuum ordnen. Auf der einen Seite stehen die Theoretiker, die meinen, daß jeder Text (Gesprächsäußerung oder ein Gedicht) auf eine und nur eine einzige Weise, nämlich gemäß der Intention des Autors/Sprechers interpretiert werden kann. Auf der anderen Seite stehen jene Theoretiker, die annehmen, daß ein Text jede Interpretation stützt (eine Extremposition, die allerdings nie ernsthaft vertreten wird). Der Peircesche Begriff der Semiose liefert das Instrumentarium für die Identifizierung eines Kontinuums von Zwischenpositionen, je nach den verschiedenen semiotischen Prozessen. Eco weist auch darauf hin, daß es in jeder Kultur oder Subkultur einen Vorrat an Weltwissen gibt, der praktisch als Regulativ zur unendlichen Semiose funktioniert, und auf dieses Weltwissen bezieht man sich, wenn man eine Interpretation als "angemessen" oder "abwegig" bezeichnet."

Wenn man sich auf das Konzept der Semiose einläßt, dann sind damit auch Konsequenzen im Bezug auf die Art der Wissenschaftlichkeit verbunden. Nach Eco (1985, 72f.) gibt nämlich dann zwei Arten der Gewißheit, eine semiotische und eine naturwissenschaftliche:

"Die semiotische Plausibilität gründet sich auf gesellschaftliche Gewohnheiten, während die wissenschaftliche Plausibilität auf andere

Kriterien der Verifizierbarkeit gegründet wird. Dieser Unterschied ist in der Tat in vieler Hinsicht von allergrößter Bedeutung. Aber er sollte jene andere Evidenz nicht verwischen: daß wir nämlich sowohl mit der Sprache als auch mit jeder anderen Art von Zeichen umgehen, indem wir inferenzielle Prozesse ausführen. Diese Prozesse können als interpretative Prozesse definiert werden. Das Verständnis von Zeichen ist nicht eine bloße Frage des Erkennens (einer stabilen Äquivalenz), es ist eine Frage der *Interpretation*."

2.3. *Verstehen* in Wittgensteins Spätphilosophie

Wittgensteins Philosophische Untersuchungen (im weiteren abgekürzt als PHU; Wittgenstein (1977)) sind gekennzeichnet durch einen radikalen sprachverwendungsorientierten Ansatz. Es kann hier nicht genauer auf die philosophische Methode und die kritischen Leitmotive eingegangen werden, die die fragmentarische Schrift durchziehen⁽⁸⁾. Es soll hier nur kurz gezeigt werden, wie *Verstehen* und damit verwandte Ausdrücke einer Untersuchung unterzogen werden. Immer wieder kreisen die Gedanken Wittgensteins um Fragen wie: Was heißt es, einen Befehl zu verstehen, einen Satz zu verstehen, eine Regel zu verstehen? Ich möchte hier drei Beispiele herausgreifen und kommentieren. Bei den folgenden Zitaten geht es der Reihe nach um den Fokus des Verstehens, verschiedene Ebenen des Verstehens und schließlich um Regulative der unendlichen Semiose.

Kommen wir zunächst zum Fokus des Verstehens. In PHU 531 heißt es: "Wir reden vom Verstehen eines Satzes in dem Sinne, in welchem er durch einen anderen ersetzt werden kann, der das gleiche sagt; aber auch in dem Sinne, in welchem er durch keinen anderen ersetzt werden kann. (So wenig wie ein musikalisches Thema durch ein anderes.) Im einen Fall ist der Gedanke des Satzes, was verschiedenen Sätzen gemeinsam ist; im andern, etwas, was nur diese Worte, in diesen Stellungen, ausdrücken. (Verstehen eines Gedichts.)". Es ist also die

Frage, worauf wir hinauswollen. Geht es um die Betrachtung der Ähnlichkeiten oder der Unterschiede—und je nach dem kommen wir zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Es zeigt sich hier eine interessante Parallele zu einer Stelle bei Peirce, wo betont wird, daß "Assoziationen" und "Dissoziationen" viel näher beisammen liegen als Psychologen anzunehmen bereit sind⁽⁹⁾.

Verstehen von Zeichen ist natürlich nicht beschränkt auf sprachliche Zeichen. Hierzu PHU 526: "Was heißt es, ein Bild, eine Zeichnung zu verstehen? Auch da gibt es Verstehen und Nichtverstehen. Und auch da können diese Ausdrücke verschiedenerlei bedeuten. Das Bild ist etwa ein Stilleben; einen Teil davon verstehe ich aber nicht: ich bin nicht fähig, dort Körper zu sehen, sondern sehe nur Farbflecke auf der Leinwand.—Oder ich sehe alles körperlich, aber es sind Geräte, die ich nicht kenne (sie schauen aus wie Geräte, aber ich kenne ihren Gebrauch nicht).—Vielleicht aber kenne ich die Gegenstände, verstehe aber, in anderem Sinne—ihre Anordnung nicht." Wittgenstein trifft hier Fallunterscheidungen, die interessanterweise das Nichtverstehen betreffen. Der Zugriff auf den nichtsprachlichen Bereich läßt uns hier einen gewissen Abstand finden, und wir sind in der Lage, die Farbflecke, die sich nicht zu einer Gestalt konstituieren, zu parallelisieren mit Lautfolgen, die nicht sinnvoll segmentiert werden können, bei den Geräten kann man an Fachwörter denken, deren Gestalt klar ist, aber nicht deren Gebrauch in der Fachdiskussion, im letzten Fall liegen die verschiedenen Formen von syntaktischen Problemen nahe.

In der PHU 87 zeigt sich, wie Wittgenstein in ganz anderer, aber sehr anschaulicher Weise den gleichen Sachverhalt formuliert, der bei Eco als unendliche Semiose und ihr Regulativ bezeichnet wird. Allerdings wird bei Wittgenstein die Situation, die die Art und Weise des sprachlichen Zeichengebrauchs bestimmt, noch stärker hervorgehoben:

Nimm an, ich erkläre: "Unter 'Moses' verstehe ich den Mann, wenn es einen solchen gegeben hat, der die Israeliten aus Ägypten geführt hat, wie immer er damals geheißen hat und was immer er sonst getan, oder nicht getan haben mag". — Aber über die Wörter dieser Erklärung sind ähnliche Zweifel möglich wie die über den Namen "Moses" (was nennst Du "Ägypten", wen "die Israeliten", etc.?). Ja, diese Fragen kommen auch nicht zu einem Ende, wenn wir bei Wörtern wie "rot", "dunkel", "süß", angelangt wären. — "Aber wie hilft mir eine Erklärung zum Verständnis, wenn sie doch nicht die letzte ist? Die Erklärung ist ja dann nie beendet; ich verstehe also noch immer nicht und nie, was er meint!" — Als hinge eine Erklärung, gleichsam, in der Luft, wenn nicht eine andere sie stütze. Während eine Erklärung zwar auf einer andern, die man gegeben hat, ruhen kann, aber keine einer anderen bedarf es sei denn, daß *wir* sie benötigen, um ein Mißverständnis zu vermeiden. Man könnte sagen: Eine Erklärung dient dazu, ein Mißverständnis zu beseitigen, oder zu verhüten — also eines, das ohne die Erklärung eintreten würde; aber nicht: jedes, welches ich mir vorstellen kann. Es kann leicht so scheinen, als *zeigte* jeder Zweifel nur eine vorhandene Lücke im Fundament; so daß ein sicheres Verständnis nur dann möglich ist, wenn wir zuerst an allem zweifeln, woran gezweifelt werden *kann*, und dann alle diese Zweifel beheben. Der Wegweiser ist in Ordnung, — wenn er, unter normalen Verhältnissen, seinen Zweck erfüllt.

Methodisch gesehen möchte ich jetzt dem in PHU 66 so eindrücklich formulierten Hinweis folgen und nicht nachdenken, welche Eigenschaften einem Begriff gemeinsam sind, sondern nachsehen, welche Familienähnlichkeiten sich in der Wortverwendung zeigen. So ist der nächste Schritt, die Verwendung von *Hörverstehen* näher zu untersuchen.

3. *Hörverstehen* in der deutschen Fremdsprachenlehr-/lern-Diskussion

Es gibt in der Literatur einige verwandte Ausdrücke, die das Feld, das uns beschäftigt, abstecken. Neben dem jetzt gängigen *Hörverstehen* wird in etwas älterer Literatur *Hörverständnis*, eine direkte Übersetzung des englischen *listening comprehension* verwendet (z.B. Dirven (1977)). *Hörverstehen* wird dann abgegrenzt von *Leseverstehen* oder *Sehverstehen*, d.h. es wird nach dem Zeichenmedium differenziert. Bei Berg (1987, 65) taucht im Zusammenhang mit dem Hörverstehen von Hörbehinderten der Begriff *Hör/Sehverstehen* auf, und auch Dirven (1984) plädiert im Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung von Fernsehen und Video für eine dem Hörverstehen komplementäre "viewing-competence". Wenn man sich auf Teilkomponenten oder Teilprozesse des Hörverstehens bezieht, so wird häufig von *verstehendem Hören* oder *sinnerschließendem Hören* (z.B. Schreiter (1994) gesprochen, das dann normalerweise einem *akustischen/phonetischen Hören* oder einem *wörtlichen Hören* gegenübergestellt wird.

Hörverstehen wird verwendet zur Bezeichnung einer (Ziel) Fertigkeit im FSU, einer Form des Fertigkeitstrainings ("Ich mache jetzt ein HV") und eines vermuteten geistigen Prozesses im Kopf eines Lernalters ("Was geht beim Hörverstehen vor sich?").

3.1. Geschichtliche Entwicklungen in der Auffassung über das Hörverstehen

Die grundlegenden Vorstellungen darüber, was Sprache ist und was Lernen ist, haben natürlich immer schon den Sprachlernprozeß als gesteuerten Lernprozeß beeinflußt. So sind auch Auffassungen über die Fertigkeit Hörverstehen nicht isoliert zu betrachten von der

Methodenentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Es ist selbstverständlich, daß in einer Grammatik-Übersetzungsmethode das Hörverstehen keinen Platz hat. Ich möchte hier nur Ansätze betrachten, die das Hörverstehen als eine Grundfertigkeit im der fremdsprachlichen Kommunikationstraining ansehen. Dabei bleibt allerdings offen, ob neben Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen Übersetzen/Dolmetschen als eine weitere Grundfertigkeit einbezogen werden soll. Auch die Frage der Reihenfolge der Fertigkeiten besonders im Anfängerunterricht, eine systematische Quelle dogmatischen Streits, soll ebensowenig weiter betrachtet werden wie die wichtige Frage der Authentizität von Hörmaterial⁽¹¹⁾.

In den letzten drei Jahrzehnten hat sich die Auffassung von Hörverstehen deutlich gewandelt. Drei Entwicklungen scheinen mir besonders auffällig:

1. Die Aufmerksamkeit verlagert sich vom Verstehen sprachlicher Ausdrücke hin zum Verstehen von Kommunikation in Situationen.
2. Die Sicht des Verstehens als stufenweise geordnet ablaufender Prozeß (Laut-Wort-Satz-Text und syntaktisch-semantisch-pragmatisch) wird abgelöst von einer Vorstellung vom Verstehen als einem gleichzeitigen Verlauf unterschiedlicher oder sogar entgegengesetzter Prozesse.
3. Das Training des Hörverstehens und anderer Grundfertigkeiten wird nicht mehr so isoliert gesehen. Vielmehr gehen die Bemühungen in Richtung von Aufgabenstellungen, die auf eine natürliche, beziehungsweise sinnvolle Integration der Bereiche zielen.

3.1.1. Hörverstehen als sprachliche Signalerkennung

„Hörendes Verstehen in einer Fremdsprache bedeutet die erkennende Beherrschung von Signalelementen einer Sprache in Kommunikationssituationen.“ So definiert Lado (1971, 242) in den 60er Jahren Hörverstehen. Mit *Signalelementen einer Sprache* bezieht er sich auf

Aussprache, Betonung, Intonation, grammatische Strukturen und Wortschatz. Beim "verstehenden Hören" werden für den Autor diese verschiedenen Signalsubsysteme integriert. Die starke linguistische Orientierung, noch genauer gesagt, die ausschließliche Fixierung auf die *Langue* ist offensichtlich. Aufschlußreich sind die Ausführungen von Lado zu der Frage, was fremdsprachliches Hörverstehen **nicht** ist (vgl. Lado 1971, 241). So entfallen z.B. Spezialvokabularien, technisch-methodische Fragen literarischer Interpretation, Inhalte und Themen, die nicht zum Allgemeinwissen der Zielsprache gehören, Intelligenz- und Gedächtnisleistungen, die über das Alltägliche hinausgehen. Mit dieser Amputation des Verstehensbegriffs auf der einen Seite und mit einem Rückgriff auf Idealisierungen (Allgemeinwissen, das Alltägliche) andererseits bleibt gewährleistet, daß Verstehen sich für Muttersprachler immer einstellt, weil sie einen gemeinsamen sprachlichen Code haben.

3.1.2. Hörverstehen als Teil der kommunikativen Kompetenz

Die pragmatische Wende in den 70er Jahren hatte zur Folge, daß im Sprachunterricht nicht mehr ein Sprachsystem vermittelt werden sollte, sondern die Fähigkeit (Kompetenz), sich in Kommunikationssituationen zu behaupten. Sehr anschaulich kann das für den deutschen Sprachraum anhand der *Kontaktschwelle Deutsch* (Baldegger/Müller/Schneider (1981) illustriert werden, die im Anschluß an europäische Unternehmungen für die Sprachen Englisch und Französisch herausgegeben wurde. In der Kontaktschwelle wird Kommunikation verstanden als Ereignis und Handlung, die ausgehend von außerlinguistischen Faktoren beschrieben wird. Die Betrachtung geht von der Situation (Thema) über die Kommunikationsrollen und Sprechakte zu den sprachlichen Mitteln⁽¹²⁾. Es ist genau die entgegengesetzte Perspektive von der, die Lado einnimmt. Konsequenterweise wird in Werken wie der Kontaktschwelle auch dem Erfassen der kommunikativen Funktion einer Äußerung im Hörverstehen eine wich-

tige Rolle zugemessen: " 'Hörend verstehen' meint nicht Wort für Wort verstehen, sondern ein Erfassen einmal der Äußerungsintentionen des Partners und zum anderen — je nach Situation — der Grundaussage oder auch von Details seiner Äußerungen." (Baldegger/Müller/Schneider (1981, 24).

3.1.3. Hörverstehen als kognitiver Prozeß

Nach dem Einfluß der Sprechaktheorie und anderer Richtungen pragmatisch orientierter Linguistik wird ab dem Ende der 70er Jahre die Wirkung der kognitiven Psychologie immer stärker. Drei zentrale Begriffe sind in diesem Zusammenhang zu nennen: *Schema*, *Skript* und *Rahmen*⁽¹³⁾. Mit dem Begriff *Schema* soll erfaßt werden, daß sowohl in der Sprachproduktion als auch in der Sprachrezeption Wissen über Texttypen einfließt. Idealisiert werden drei Texttypen und die entsprechenden kognitiven Schemata unterschieden: deskriptive Texte — deskriptives Schema, narrative Texte — Aktionsschema, argumentative Texte — Überzeugungsschema. Das Konzept des *Skripts* soll abbilden, wie bestimmte Typen von Episoden im Gedächtnis gespeichert werden. *Skripte* können verstanden werden als kausale Ketten, die allgemeine Repräsentierungen von häufig erlebten Situationen sind. Ein Standardbeispiel ist der Arztbesuch mit seinen einzelnen typischen Verlaufsschritten. Im Konzept des *Rahmens* bzw. *Rahmensysteme* (*frame* bzw. *frame-systems*) wird versucht, stereotype Situationen als Datenstrukturen darzustellen. Dabei werden Informationen erfaßt, wie man den Rahmen benutzt, was als nächstes zu erwarten ist, was zu tun ist, wenn die Erwartungen nicht bestätigt werden. Rahmensysteme sind entsprechend eine Verbindung von in gewisserweise zusammengehöriger Rahmen. Gemeinsam ist den drei Begriffen, daß sie eine Perspektive des Verstehens geben, das von Vorwissen und entsprechenden Erwartungen gesteuert ist. Vorwissen wird aktiviert und durch konkrete Texte in bestimmten Situationen bestätigt oder falsifiziert (top-down-

Prozeß) oder auch korrigiert.

Wie deutlich der Einfluß der kognitiven Psychologie auf die Auffassung des sprachlichen Verstehens innerhalb der Fremdsprachendidaktik war, soll anhand eines Zitats Boekaerts (1981: 26) verdeutlicht werden:

“Comprehending a message whether it is presented in the native language or in the foreign language, in an oral form or in a written form, can be seen as a complex decoding process involving a number of simultaneous and interactive cognitive processes at several levels of understanding. Three basic types of understanding can be distinguished viz. (a) linguistic based understanding, (b) contextual understanding (c) schema-based understanding. (In other words, language comprehension can no longer be seen as a simple serial process starting from perceptual analysis of strings of speech sounds and proceeding through lexical analysis, and syntactic analysis so as to arrive at a 'deeper' semantic interpretation of the verbal input. Language comprehension is both a top-down or schema-driven process and a bottom-up or data-driven process.”⁽¹⁴⁾

3.1.4. Hörverstehen als Lernprozeß

Ab den ausgehenden 80er Jahren läßt sich bei den Auffassungen von Hörverstehen wieder eine verstärkte Zuwendung zum unterrichtlichen Geschehen beobachten. Es gibt mehrere Veröffentlichungen zum Hörverstehentraining⁽¹⁵⁾ und besonders von der Seite der Sprachlehrforschung aus wird der Versuch gemacht, das Lehr/lern-Geschehen empirisch zu betrachten und Ergebnisse wiederum als vorsichtige Empfehlungen in Lehr-Lern-Prozeß einzubringen und zwar in der Form, daß auch für die Lernenden der Lernprozeß transparenter wird. Dazu im folgenden die Überlegungen von Königs (1993, 1204): “Bei einer solchen Lernerorientierung wird es notwendig, den Lernvorgang selbst in den Blickpunkt zu rücken. Für die Fertigkeitsdiskussion ergibt sich

die Aufgabe, mentale Prozesse fertigkeitsspezifisch zu erfassen und auf den Lernprozeß abzubilden." Bei der muttersprachlichen Sprachverarbeitung interagieren und ergänzen sich im Normalfall bottom-up- und top-down-Prozesse. Dieses Gleichgewicht scheint bei Fremdsprachenlernern verschoben: "Auch für das Hörverstehen zeigen empirische Befunde, daß 'ineffective listeners' nicht in der Lage sind, ein angemessenes Gleichgewicht zwischen bottom-up- und top-down-Verarbeitungen zu gewährleisten, daß sie sich auf bottom-up-Prozeduren konzentrieren, während 'effektive listeners' übergeordnetes, abstrakteres 'Wissen' in ihr Hörverstehen zu integrieren wissen." (Königs (1993, 205). Es scheint auch bei der Einbringung des Vorwissens (sprachlich, nicht-sprachlich) deutliche Unterschiede zu geben: "Empirische Ergebnisse [...] lassen sich dahingehend interpretieren, daß in der Sprachentwicklung des Lernenden nichtsprachliches Wissen erst sukzessive zum sprachlichen Wissen hinzutritt. Je niedriger die Sprachkompetenz des Lernenden ist, desto größer ist die Gefahr der ausschließlich sprachlichem Wissen ausgesetzten Sprachverarbeitung." (Königs 1993, 207). Wenn Lernen als Integration von neuen Informationen in bestehende Wissensbestände aufgefaßt wird, dann ist selbstverständlich, daß eine getrennte Betrachtung und ein getrenntes Training von Fertigkeiten nicht sehr sinnvoll ist.

3.2. Formen der Definition

Quer zur geschichtlichen Darstellung über die Auffassungen zum Hörverstehen läßt sich nun untersuchen, welche Formen der Definition verwendet wurden. Lado (1971, 242) wählt die Form der Nominaldefinition⁽¹⁶⁾, d.h. er formuliert, was der Ausdruck "Hörendes Verstehen in einer Fremdsprache" bedeutet: "Hörendes Verstehen in einer Fremdsprache bedeutet die erkennende Beherrschung von Signalelementen einer Sprache in Kommunikationssituationen." Bei Berg (1987, 65) finden wir die Form einer genetischen Definition, zumindest

wird eine genetische Definition nahegelegt, da die Reihenfolge der Aufzählung der Teilleistungen die Reihenfolge der beim Hörverstehen real ablaufenden Verarbeitungsprozesse widerzuspiegeln scheint: "Listening may be defined as detection, discrimination, recognition or comprehension of speech through audition, vision, or both in combination. Speech detection is awareness of the presence of speech sounds, words, or sentences. Speech discrimination is distinguishing one speech sound, word or sentence from one or more other speech sounds, words or sentences. Speech recognition is being able to repeat a sound, word or sentence. Speech comprehension is understanding concepts of spoken language or messages." Interessanterweise wird an einer Stelle "Speech recognition is being able to repeat a sound" das Muster der Definition durchbrochen und darauf hingewiesen, wie man nachweisen kann, ob oder inwieweit "speech recognition" vorliegt. Dieser Punkt wird uns später noch bei der partiellen Definition weiter beschäftigen.

Bei Schumann (1994, 244) wird eine Realdefinition gewählt: "Das Hörverstehen ist ein komplexer Prozeß, in dem verschiedene Komponenten zusammenwirken:

- die auditive Komponente, die das Wahrnehmen der akustischen Signale und die Diskriminierung der einzelnen Phoneme, Morpheme, Wörter und Sätze mit ihren prosodischen Elementen wie Intonation oder Rhythmus umfaßt,
- die semantische Komponente, die das Sinnverstehen von Lexemen, Wörtern und Wortkombinationen umfaßt,
- die syntaktische Komponente, die in dem Beziehungserfassen der Wortketten, dem Durchschauen der Textorganisation, d.h. der Abhängigkeit der einzelnen Satzteile voneinander, besteht,
- die pragmatische Komponente, die Funktionsbestimmung der Sätze in ihrem kommunikativen Kontext, d.h. das Erkennen von Sprechsituation und Sprechintention bewirkt,

—die kognitive Komponente, die auf den Kenntnissen der Textverarbeitung gesprochener Sprache, sowie der Differenzierung ihrer spezifischen Textsorten und deren syntaktischen und lexikalischen Besonderheiten beruht.“

Hier wird nicht behauptet, daß die Reihenfolge der Aufzählung auch die Reihenfolge der Hörertätigkeiten widerspiegelt. Es ist allerdings nicht ganz klar, welchen Status die „Komponenten“ besitzen. Sollen es psychische Realitäten sein, oder sind das Modellannahmen? Je nach Stelle der Formulierung scheint das unterschiedlich zu sein. Bei der pragmatischen Komponente, die „das Erkennen von Sprechsituation und Sprechintention *bewirkt*“ (Hv. WL) geht es eher in Richtung psychische Realität, die Passage über die auditive Komponente klingt eher nach einer Modellannahme. Auffällig ist auch, daß eine Gliederung der Komponenten mit linguistischer Begrifflichkeit vorgenommen wird. Abweichend von den linguistischen Gepflogenheiten wird die semantische vor der syntaktischen Komponente genannt und am Schluß erscheint eine „kognitive Komponente“, die in keine linguistische Begrifflichkeit einzuordnen ist⁽¹⁷⁾.

Wir kommen nun zum letzten in unserem Zusammenhang relevanten Definitionstyp, der partiellen Definition: Ein Beispiel dafür könnte Schreier (1994, 31) sein: „Verstanden hat ein Hörer eine Äußerung dann, wenn er die kommunikative Absicht des Sprechers richtig erfaßt hat.“ Bleiben wir zunächst bei der Form der Definition, die „wenn-dann-Beziehung“. Es ist aufgrund der sprachlichen Form nicht klar, ob es sich um eine einfache „wenn-dann-Beziehung“ handelt oder um eine strenge „dann-und-nur-dann-Beziehung“. Im ersten Fall läge eine partielle Definition vor. Das Erfassen der kommunikativen Absicht des Sprechers wäre eine hinreichende Bedingung für das Verstandenhaben einer Äußerung. Im zweiten Fall wäre das Erfassen der kommunikativen Intention des Sprechers eine hinreichende und notwendige Bedin-

gung für das Verstandenhaben einer Äußerung, und wir hätten eine Realdefinition.

Eine partielle Definition hat den Vorteil, daß der Druck der Vollständigkeit genommen ist. So könnte man formulieren: Ein Lerner hat einen fremdsprachlichen Text dann verstanden, "wenn er ihn in seine Muttersprache dolmetschen kann", oder "wenn er ihn wiedergeben kann", oder auch "wenn er ihn zusammenfassen kann". Daß es daneben andere Zeichen des Verstehens gibt und neben "reinen Verstehensleistungen" auch andere Fertigkeiten mit ins Spiel kommen, ist für diese Art der Definition nicht entscheidend. Leider hilft auch diese "abgeschwächte Form der Definition" nicht sehr viel weiter und funktioniert nicht immer. Man stelle sich folgende Situation vor:

Passant A: "Entschuldigung, könnte ich bitte vorbei?"

Passant B (Lerner): (dolmetscht diese Äußerung perfekt in seine Muttersprache)

Ein weiteres Beispiel:

In einer Bäckerei:

Verkäuferin (auf japanisch): "Das macht 425 Yen!"

Kunde (Lerner): (legt 415 Yen auf den Tisch)

Verkäuferin (schaut irritiert): "Das macht 425 Yen!"

Aus der Sicht der Verkäuferin hat der Lerner nicht verstanden. Aus der Sicht der linguistischen Pragmatik hat der Lerner aber etwas ganz Entscheidendes, den kommunikativen Witz der Äußerung, erfaßt. Der Lerner hat verstanden, daß es sich hier um eine Aufforderung handelt. Nur der propositionale Gehalt der Äußerung wurde mißverstanden. Aber mit Geld läßt sich in solchen Situationen nicht spaßen⁽¹⁸⁾.

Zurück zur Definition von Schreier (1994). Ich bin der Überzeugung, daß die Intention des Sprechers nicht entscheidend für die Bedeutungskonstitution ist, und somit ebensowenig das Verstehen der Intention des Sprechers. Allerdings ist es sicher oft praktisch, dem Sprecher Motive zu unterstellen. Interessant an der Definition von

Schreiter ist, daß nicht auf die Verstehensbedingungen oder den Verstehensprozeß eingegangen wird, sondern auf die Frage, wann man sagen kann, daß ein Hörer verstanden hat. Mit anderen Worten wird hier auf das "Ergebnis" des Hörverstehensprozesses gezielt, und genau dieser Punkt ist ein zentrales Anliegen des vorliegenden Aufsatzes.

4. Hörverstehen und Hörverstehenstraining

4.1. Zeichen des Hörverstehens

Hörverstehen wird hier als ein Typ von semiotischem Prozeß aufgefaßt, in dessen Mittelpunkt das akustische sprachliche Zeichen (ein Laut, ein Ausdruck, ein Text) steht. Dieses Zeichen kann aufgefaßt werden als eine Relation zwischen dem Zeichen, seinem Objekt und seinem Interpretanten. Ein sprachliches Zeichen zu verstehen, heißt in der Lage zu sein, Schlüsse zu ziehen. Dabei bewegt sich die Sicherheit der Schlüsse auf einem Kontinuum von Wissen zum Vermuten. Fremdsprachliches Hörverstehen heißt, in eine neue Dimension semiotischer Praxis einzutreten. Eintreten heißt, selbst Interpretanten zu schaffen. Ob die Interpretanten den Gepflogenheiten der neuen Sprachgemeinschaft nicht entsprechen, teilweise entsprechen, entsprechen oder über sie hinausreichen, erfahren alle erst, wenn die Interpretanten intersubjektiv wahrnehmbar sind. Es gibt kein subjektives Verstehen, genauso wie es kein subjektives Meinen gibt. Wenn jemand sagt "Ich habe verstanden, aber ich habe es vergessen" oder "Ich habe verstanden", es für dieses "Verstanden haben" aber nie im Leben interpretierbare Zeichen gibt, so sind die zwei Äußerungen unbedeutend. Verstehen ist gesellschaftlich vermittelt und alle Sprecher-Hörer haben daran teil, tragen und verändern es, aber Bedeutung wird nicht geschaffen durch private Denkprozesse sondern durch den interpersonal/öffentlich laufenden semiotischen Prozeß. Diese Arbeit ist ebenfalls ein Teil davon.

Ein "Aha-Erlebnis" oder irgendwelche anderen "psychischen Eindrücke" (emotionale Interpretanten bei Peirce) sind höchst unzuverlässige Zeichen für das Verstehen. Ich gehe deshalb davon aus, daß in unserem Zusammenhang nur ein energetischer Interpretant im Sinne von Peirce (z.B. einem Befehl nachkommen) oder ein logischer Interpretant (z.B. ein anderer sprachlicher Interpretant) Zeichen des Hörverstehens sind⁽¹⁹⁾.

Selbstverständlich erfordert nicht jede Situation unmittelbare sprachliche oder nicht-sprachliche Reaktionen des Hörers. Vielleicht reagiert ein Hörer nicht, weil er verstanden hat. Dann wird aber ununterscheidbar, ob er verstanden hat oder nicht. Auch hier bleibt man auf eine Fortsetzung des semiotischen Prozesses angewiesen. Ein weiterer Punkt ist das Interesse des Hörers. Ein Text kann mit sehr unterschiedlichen Zielsetzungen gehört werden, und folglich ist die Art der Verarbeitung—die Art der Schlüsse vielleicht sehr unterschiedlich. Das bedeutet jedoch nicht Beliebigkeit. Es ist immer möglich—bezogen auf ein gesetztes Hörziel—das, was man weiß, was man vermutet, zum Thema zu machen und intersubjektiv zu überprüfen. Oft gibt es einen Konsensus, und wenn es keinen Konsensus an bestimmten Punkten gibt, dann ist das ein wichtiges Ergebnis und ebenfalls ein Wissensfortschritt. Dabei vollzieht sich aber ein Prozeß, der keine Überprüfung im naturwissenschaftlichen Sinne darstellt. Es ist ein semiotischer Prozeß, der auf das Plausible (verisimile im Sinne der antiken Rhetorik) und nicht das Wahre (verum) abzielt. Ein letzter Punkt ist die Beziehung zwischen bewußten und unbewußten Prozessen. Es geht nicht darum, alles Verstandene auszudrücken oder menschliches Verhalten umfassend zu rationalisieren. Einige Teilbereiche im fremdsprachlichen Hörverstehen müssen unbewußt ablaufen, damit gute Leistungen erzielbar werden. Doch das soll nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Sicherheit der Interpretationswege und die Fähigkeit zur Auffindung

neuer Interpretationswege, um bei einem Bild zu bleiben, erst einmal hergestellt werden muß. Bewußtmachung ist ein wichtiges Instrument dafür im gesteuerten Fremdsprachenunterricht.

4.2. Hörverstehenstraining und Hörverstehensleistung

Wenn man Hörverstehen so versteht, wie das oben geschehen ist, hat dies Auswirkungen auf das Hörverstehenstraining. Die folgenden Überlegungen zum Hörverstehenstraining sind nicht radikal neu. Es gibt innerhalb neuerer Arbeiten zum Fertigkeitstraining einige, die in ähnliche Richtung gehen⁽²⁰⁾. Es sollte auch nicht vergessen werden, daß es im Fremdsprachenunterricht noch Bereiche gibt, die in gewisser Weise quer zum Fertigkeitstraining gelagert sind, zum Beispiel der Aufbau von lexikalischem und grammatischem Wissen.

Schwerpunktmäßig lassen sich drei Trainingsbereiche des Hörverstehens unterscheiden: lautliches Verstehen, wörtliches Verstehen und sinnerschließendes Verstehen⁽²¹⁾. Die Trainingsbereiche können grob so umrissen werden: lautliches Verstehen mit schriftlicher Lautfixierung oder mündlicher Lautproduktion, mit schriftlicher Tonmusterfixierung oder mündlicher Tonmusterproduktion, wörtlichem Verstehen mit mündlichem oder schriftlichem Reproduzieren von Zeichenketten; sinnerschließendes Verstehen mit Formulieren (mündlichen oder schriftlichen Wiedergaben in eigenen Worten⁽²²⁾, Paraphrasen, Zusammenfassungen, Sprecherrollenübernahme). Würde sich das Training in dem hier Gesagten erschöpfen, so wäre es meiner Meinung nach kein richtiges Verstehenstraining. In allen drei Bereichen, besonders natürlich im dritten muß das Training auch darauf ausgerichtet sein, welche Schlüsse von einem akustischen Zeichen aus gezogen werden können. Das geht in verschiedene Richtungen: Vortext, folgender Text, Situation. Die Stärke der Schlüsse kann von zwingender Notwendigkeit bis zur vagen Vermutung reichen. Auch Dis-

soziationen, d.h. was (wahrscheinlich) nicht der Fall ist, gehört in diesen Rahmen. Darüber hinaus ist es wichtig, das Hörverstehenstraining nicht auf die Darstellungsfunktion der Sprache zu beschränken. Es gibt auch die Ausdrucks- und Appellfunktion, d.h. die Beziehungsseite. Auch auf dieser Ebene sind Vermutungen anzustellen (z.B. in welchem Tonfall wird etwas gesagt, was signalisiert ein bestimmter Ausdruck auf der Beziehungsebene, welche Einstellung will der Redner beim Publikum bewirken?).

Es gibt sicher Fremdsprachenlehrer, die ein Hörverstehenstraining im oben skizzierten Sinne mit ihren Lernern gestalten, doch ich habe den Eindruck, daß sich generell das Hörverstehenstraining noch sehr stark an den Hörverstehenstests klassischer Prägung ausrichtet: Richtig oder Falsch? Welche von den 4 Aussagen trifft zu? HV-Tests, die den üblichen Kriterien für Tests entsprechen, müssen sich auf Äquivalenzen beschränken, sie müssen das Gewicht des Vorwissens, das bei den Probanden unterschiedlich sein kann, reduzieren, sie müssen andere Fertigkeiten, die nicht Gegenstand des Tests sind (Sprechen, Lesen, Schreiben, Gedächtnisleistung, logisches Denken) so stark wie möglich einschränken. Das ist keine generelle Kritik an den HV-Tests, doch man muß sich im klaren darüber sein, daß diese Tests nur die Spitze des Eisbergs erfassen und als Trainingsform nur sehr bedingt tauglich sind.

Von Seiten der Lerner gibt es gelegentlich Hemmungen, die 1:1 Relation der sprachlichen Zeichen, die wie ein sicherer Hafen anmutet, zu verlassen und sich auf das Meer der Vermutungen zu begeben. Es gibt viele Lerner, denen es im Sprachunterricht fast ausschließlich um die Identifizierung und Aneignung sprachlicher Mittel geht. Das Einbringen von Weltwissen wird von ihnen eher als störend empfunden. Sie sind an "reiner" Sprache interessiert.

In den bisherigen Ausführungen wurde fast nur über sprachliche Interpretanten als Zeichen des Verstehens gesprochen. Es gibt natürlich auch nichtsprachliche Zeichen des Verstehens, die im gesteuerten Fremdsprachenerwerb eine Rolle spielen. In Extremformen z.B. Total Physical Response⁽²³⁾ werden sie zur Grundlage des Unterrichts. Es ist wünschenswert, so oft wie möglich Bilder/Zeichnungen, Eintragungen in Stadtpläne, nach akustischer Anleitung erstellte Werke als Zeichen des Verstehens in den Unterricht einzubeziehen, um einer Kopflastigkeit des Unterrichts vorzubeugen. Leider ist der Einsatz meiner Erfahrung nach nur begrenzt möglich. Sprachliche Zeichen sind am flexibelsten durch sprachliche Zeichen zu interpretieren.⁽²⁴⁾

Wegen der konsequenten Verbindung des (Hör)Verstehens mit Zeichen des (Hör)Verstehens kann der Einwand gebracht werden, daß es dann nicht mehr um reines Hörverstehenstraining sondern um eine Kombination von Hören und Sprechen oder Hören und Schreiben geht. Das mag sein, doch wie kann man überhaupt "reines" Hörverstehen trainieren?⁽²⁵⁾

Betrachtet man die Entwicklung der Auffassung über Hörverstehen in den letzten 30 Jahren, so scheint das Sprachzeichen an Bedeutung zu verlieren und die Wichtigkeit des Kontextes, der Situation und des (Vor) Wissens scheint zuzunehmen. Diese Tendenz gibt es auch in anderen wissenschaftlichen Gebieten, daß eine "reduktionistische Forschungsmethodik" verdrängt wird (vgl. Gold (1995, 35)). Obwohl dieser Text ein Plädoyer für die volle Einbeziehung der "Offenheit des sprachlichen Zeichens" in den Fremdsprachenunterricht ist, so ist das nur der eine Pol. Der andere Pol, die Geschlossenheit, ich würde lieber sagen die Verlässlichkeit des sprachlichen Zeichens, darf bei der Entwicklung einer fremdsprachlichen Kompetenz nicht aus dem Auge gelassen werden. Somit wird auch das Hörverstehenstraining zu einem Balanceakt

zwischen diesen beiden Polen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Aufsatz wurden zunächst zwei sprachphilosophische Ansätze zum Verstehen dargestellt. Eine Skizze der wichtigsten Entwicklungen in der Auffassung über das Hörverstehen schloß sich an. Dann wurde für eine Auffassung vom Verstehen plädiert, in der die herausragende Stellung der 1:1 Relation zwischen (sprachlichem) Zeichen und seinem Interpretanten abgelöst wird von unterschiedlich sicheren Schlüssen. Dem semiotischen Prozeß im Hörverstehenstraining sollte man durch verstärkten Aufbau von Vermutungen unter Einbeziehung sämtlicher Wissenbereiche mehr Raum geben. Unterschiedlich sichere Schlüsse von Lernern werden im gesteuerten Fremdsprachenlernprozeß erst fruchtbar, wenn sie ausgedrückt werden. Somit kommt den Fertigkeiten Schreiben und Sprechen im Hörverstehenstraining eine sehr viel wichtigere Rolle zu als bisher. Durch diesen Ansatz kann dem Hörverstehenstraining auch die häufig anhängende Monotonie genommen werden, die sich durch die Fixierung auf Aufgabentypen ergibt, die bereits erworbenes Sprachwissen (insbesondere lexikalisches Wissen) testen.

Anmerkungen

- (1) Aus einer unveröffentlichten Umfrage zum Hörverstehen in zwei Oberstufenklassen des Goethe-Instituts Tokyo im SS 1994.
- (2) Aus einer unveröffentlichten Umfrage zum Hörverstehen im WS 1990 unter Lehrern des Goethe-Instituts Tokyo. Zwar wird Hörverstehen als eine wichtige Grundfertigkeit gesehen, aber "HVs" im Unterricht werden nicht so häufig gemacht. Als Gründe dafür werden genannt: der Mangel an passendem Material, zu wenig Zeit, geringe methodische Abwechslungsmöglichkeiten.
- (3) Aufschlußreich Dirven/Oakeshott (1984, 328)
- (4) Repräsentativ hierzu Swaffer/Bacon (1993, 125)
- (5) Der Wirtschaftswissenschaftler R. Lucas hat 1995 für sein Modell der "Rationalen

Erwartungen" den Nobelpreis erhalten. Es geht im wesentlichen darum, daß Menschen sich in ihren (wirtschaftlichen) Erwartungen und damit auch in ihrem Verhalten nicht nur an ihren Erfahrungswerten der Vergangenheit, sondern an allen verfügbaren Informationen orientieren. Damit verlieren makroökonomische Modelle klassischer keynesischer Prägung erheblich an Aussagekraft (vgl. *Wirtschaftswoche* 42 (1995), S. 26f.).

- (6) Einen extremen Standpunkt vertritt Fromm in *Von der Kunst des Zuhörens. Therapeutische Aspekte der Psychoanalyse*. München (Heyne) 1991, S. 114. "Es gibt nichts im Patienten, was es nicht auch in mir gibt. Und nur in dem Maße, als ich jene Erfahrungen, von denen mir der Patient indirekt oder ausdrücklich berichtet, in mir wiederfinden kann, so daß sie in mir entstehen und sich in mir widerspiegeln können, kann ich verstehen, wovon der Patient spricht und kann ich ihm das, wovon er spricht, zurückgeben." Diese Aussage von Fromm wird sicher nicht von allen Psychoanalytikern getragen werden. Mir kommt es hier darauf an zu zeigen, wie weit der Verstehensbegriff in der wissenschaftlichen Diskussion auseinanderliegen kann.
- (7) Vgl. Szondi (1975, 9ff.) und Seiffert (1983, Bd. II, 57ff.)
- (8) Vgl. dazu Lange (1990)
- (9) Vgl. Peirce (1976, 513)
- (10) Zu einem Abriß der Methodengeschichte vgl. Henrici (1986, 118ff.)
- (11) Zur Diskussion der Reihenfolge der Fertigkeiten vgl. Dirven/Oakeshott (1985, 10), zur Frage der "Authentizität" von Texten Ur (1984, 10).
- (12) Vgl. Baldegger/Müller/Schneider (1981, 12)).
- (13) Die folgende Darstellung orientiert sich an Dirven/Oakeshott (1985, 3ff.)
- (14) *Schemaorientiert* ist hier in einem etwas anderen Sinne gebraucht als in dieser Arbeit. Man müßte also zwischen einem *schemaorientiert* im engeren Sinne (texttypengeleitet) und im weiteren Sinne (vorwissengeleitet) unterscheiden.
- (15) Vgl. Bimmel (1992), Hirschfeld (1992) und weitere Arbeiten in diesem Sonderheft zum Hörverstehen; vgl. auch Dalhaus (1994)
- (16) Ich verwende die Begriffe Nominaldefinition etc. trotz ihrer wissenschaftstheoretischen Problematik. Vgl. hierzu Seifert (1983, Bd. I, S. 62ff.)
- (17) Die Definition von Schumann ist der Definition von Dirven (1984, 23) sehr ähnlich, wobei Dirven noch von einer syntaktisch-semantischen Komponente spricht und nicht nur von einer *kognitiven* sondern einer *textuell-kognitiven* Komponente. Man könnte vermuten, daß Schumann in ihrer Definition dem in der Diskussion häufig angesprochenen Primat der Semantik gegenüber der Syntax und der Wichtigkeit der Schemata in gewisser Weise Rechnung tragen wollte.
- (18) Daß der kommunikative Witz einer Äußerung nicht immer so einfach zu erschließen ist, zeigt eine Äußerung wie "Die Müllmänner wünschen schöne Weihnachten und ein gutes neues Jahr!"

- (19) Nach Peirce gehört eine geistige Anstrengung zu den energetischen Interpretanten, und ein Gedanke ist ein logischer Interpretant. Ich bin an dieser Stelle sehr skeptisch, und denke, daß man sich darunter nahezu Beliebiges vorstellen kann. Hier stehe ich auf der Seite Wittgensteins, der die Problematik sogenannter "geistiger Akte" deutlich gemacht hat.
- (20) Vgl. z.B. Neuf-Münkel (1992), Westhoff (1987).
- (21) Diese Aufteilung entspricht der Unterscheidung von Voss (1984) mit den Begriffen *akustisches Verstehen*, *Micro-Verstehen*, *Macro-Verstehen*. Man könnte einwenden, daß für den ersten Bereich der Begriff *Verstehen* überdehnt wird, wenn man bei *Verstehen* vor allem an den dritten Bereich denkt. Ich denke, daß der Begriff im oben erklärten Sinne verwendbar ist. Dem Bereich kommt im Hörverstehenstraining auf jeden Fall eine wichtige Rolle zu, unabhängig davon, welches Etikett man benützt.
- (22) Gerade im Dolmetschtraining, in dem sinnerschießendes Verstehen zentral ist, wird von Seleskovitch/Lederer (1989, 42) gefordert: "Ne jamais dire les choses de la même façon que l'original est un impératif qu'il convient d'élever au niveau d'un dogme dans les premiers temps de l'enseignement, quitte à le relâcher un peu ultérieurement." Diese Forderung gilt meiner Meinung nach auch für sinnerschießendes Verstehen ohne Dolmetschen, insbesondere im Fortgeschrittenenunterricht.
- (23) Vgl. z.B. Henrici (1986, 167ff.)
- (24) Maler, Musiker und Bildhauer werden mir hier vielleicht nicht zustimmen.
- (25) Der Einwand kann nicht so leicht abgetan werden. Dahinter steht natürlich die Erfahrung, daß die Angemessenheit einer Wiedergabe von vielen Faktoren, z.B. stilistischen beeinflusst wird. Auf welche Probleme Lerner während solcher Aufgaben stoßen und wie sie sie lösen, ist eine wichtige Fragestellung, der weiter nachgegangen werden soll.

Bibliografie

- Baldegger, Markus/Müller, Martin/Schneider, Günther (1981): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin (Langenscheidt)
- Berg, Frederick S. (1987): *Facilitating Classroom Listening. A Handbook for Teachers of Normal and Hard of Hearing Students*. London (Taylor & Francis)
- Bimmel, Peter/Van de Ven, Mariet (1992): "Verstehen üben, Verstehen lernen. Hörverstehensübungen für Anfänger"—in: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 7, S. 12-16
- Boekaerts, Monique (1981): "Is there a direct link between the comprehension process and the production process?"—in: Heid, Manfred (Hg.): *Beziehungen zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht*. München (Goethe-Institut)
- Dalhaus, Barbara (1994): *Fertigkeit Hören*. München (Langenscheidt)
- Dirven, René (1984): "Was ist Hörverstehen? Synopse vorhandener Theorien und Modelle"

- in: Schumann/Vogel/Voss (1984), S. 19-40
- Dirven, René (Hg.) (1977): *Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht — Linguistic comprehension in foreign language teaching*. Kronberg/Ts. (Scriptor)
- Dirven, René/Oakeshott-Taylor, John (1984): "Listening Comprehension (Part I)" —in: *Language Teaching* 17, S. 326-343
- Dirven, René/Oakeshott-Taylor, John (1985): "Listening Comprehension (Part II)" —in: *Language Teaching* 18, S. 2-20
- Eco, Umberto (1972): *Einführung in die Semiotik*. München (Fink)
- Eco, Umberto (1985): *Semiotik und Philosophie der Sprache*. München (Fink)
- Gold, Andreas (1995): *Gedächtnisleistungen im höheren Erwachsenenalter. Der Einfluß von Vorwissen und Aufgabenkomplexität*. Bern (Huber)
- Henrici, Gerd (1986): *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn (Schöningh)
- Königs, Frank G. (1993): "Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten? Psycholinguistische und lernpsychologische Überlegungen" —in: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 4, S. 203-210
- Lado, Robert (1971): *Testen im Sprachunterricht. Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht*. Aus dem Amerikanischen übertragen von R. Freudenstein. München (Original: *Language Testing* 1961)
- Lange, Willi (1990): "Lernen beim späten Wittgenstein" — in: *Doitsu bungaku kenkyu* 22 (Nihon dokubungakai tokaishibu), S. 117-129
- Neuf-Münkel, Gabriele (1992): "Der dicke Junge weint, weil.. Übungen zur Ausbildung der Antizipations- und Speicherfähigkeit" in: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 7, S. 31-35
- Peirce, Charles Sanders (1976): *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Herausgegeben von Karl-Otto Apel, Frankfurt (Suhrkamp), 2. Auflage
- Schreiter, Ina (1994): "Hören und Verstehen" — in: Henrici, Gerd/Riemer, Claudia: *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler (Schneider), S. 27-52
- Schumann, Adelheid (1994): "Übungen zum Hörverstehen" — in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarbeitete und verb. Auflage, Tübingen (Francke), S. 244-246
- Schumann, Adelheid/Vogel, Klaus/Voss, Bernd (Hg.) (1984): *Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule*. Tübingen (Narr)
- Seiffert, Helmut (1983): *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Bd. 1(10. Auflage) und Bd. 2 (8. Auflage). München (Beck)
- Seleskovitch, Danica/Lederer, Marianne (1989): *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Bruxelles (Didier) 1989

- Solmecke, Gerd (1993): *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München (Langenscheidt)
- Swaffer, Janet/Bacon, Susan (1993): "Reading and Listening Comprehension: Perspectives on Research and Implications for Practice"—in: Hadley, Omaggio Alice (Hg.): *Research in Language Learning. Principles, Processes, and Prospects*. Illinois, S. 124-155
- Szondi, Peter (1975): *Einführung in die literarische Hermeneutik*. Frankfurt (Suhrkamp)
- Ur, Penny (1984): *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge (University Press)
- Voss, Bernd: "Zur Überprüfung von Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht"—in: Schumann/Vogel/Voss (1984), S. 69-85
- Westhoff, Gerhard J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München (Hueber)
- Wittgenstein, Ludwig (1977): *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt (Suhrkamp)